

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN EL DISCURSO DOCENTE DE LA CLASE MAGISTRAL UNIVERSITARIA

Fany Tarabay Yunes
Profesora DAC-UCLA
E-mail: ftarabay@ucla.edu.ve

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias argumentativas que los profesores universitarios usan en sus clases magistrales. Para ello ubicamos la clase magistral en sus diversos contextos: el contexto de la comunicación, el contexto institucional universitario y el contexto de la argumentación. Esto último nos ha llevado a abordar sus elementos integrantes: los géneros discursivos y sus niveles, la retórica clásica y la neo-retórica. A partir de la teoría, categorizamos las estrategias argumentativas de los profesores en tres tipos: las que sirven a la función argumentativa (autoridad), las que se fundamentan en el poder que les confiere la institución académica, y las que regulan la interacción comunicativa en el aula. Dentro de cada una de ellas tipificamos los argumentos que las integran a los efectos de análisis de los datos. Los discursos de los profesores fueron grabados y transcritos para los propósitos del estudio, destacando las estrategias argumentativas y la estructura de cada clase magistral. Los resultados de estos análisis nos llevó a ubicar el discurso de la clase magistral como un discurso argumentativo relacionado con el género epidíctico, en el que se destacan influencias dirigidas a la razón, a la conducta, a las actuaciones entre otros. Los profesores también recurren a otras estrategias discursivas que envuelven su argumentación y regulan la interacción comunicativa en clase. Este trabajo ofrece una panorámica de la clase magistral en la que los profesores, a través de una compleja gama de mecanismos discursivos, presentan sus temas y tratan de convencer a la audiencia.

Palabras clave: Discurso académico, estrategias argumentativas, clase magistral, interacción comunicativa.

STRATEGIES ARGUMENTATIVAS IN THE EDUCATIONAL SPEECH OF THE UNIVERSITY SKILLFUL CLASS

Fany Tarabay Yunes
UCLA-DAC Faculty

Abstract

The aim of this research was to analyze the argumentatives strategies that the university professors use in their argumentative classes. For it we located the skillful class in its diverse contexts: the context of the communication, the university institutional context and the context of the argumentation. This last one has taken to us to approach its integral elements: the discursives sorts and their levels, the classic rethoric and the neon-thetorical. From the theory we classificated the argumentatives strategies of the professors in three types: those that serve the argumentative function (authority), those that is based on the power that confers the academic institution to them, and those that regulates the communicative interaction in the classroom. Within each one of typify them the arguments that integrate them to the effects of analysis of the data. The speeches of the professors were recorded and transcribed for the intentions of the study, emphasizing the argumentatives strategies and the structure of each skillful class. The results of these analyses took to us to locate the speech of the skillful class like a argumentative speech related to the epidictic sort, in which influences directed to the reason, the conduct, the performances among others stand out. The professors also resort to other discursives strategies that surround their argumentation and regulate the communicative interaction in class. This work offers a panoramic one of the skillful class in which the professors, through a complex range of discursives mechanisms, present/display their subjects and try to convince to the hearing.

Key words: Academic speech, argumentatives strategies, argumentatives classes, communicative interaction.

La presente investigación aborda un tema de suma importancia para la docencia universitaria: el estudio del discurso de los profesores -la clase magistral- en sus dimensiones argumentativas. Lo que condujo a plantear este estudio fue mi propia experiencia profesoral: la necesidad de entender cómo se desarrolla una clase magistral, de descomponerla, y sobre todo estudiar cuáles son los mecanismos discursivos que usa el profesor para convencer a sus estudiantes a propósito de los diversos temas desarrollados en las clases. En los inicios de este estudio, me propuse realizar un análisis retórico del discurso docente, pero luego fui recortando la amplitud del tema puesto que caí en cuenta de la existencia de otros trabajos que ya habían analizado el lenguaje de los profesores en otras dimensiones y en la propia dimensión argumentativa.

El objetivo general de la investigación se concentró, pues, en analizar las estrategias argumentativas utilizadas en el discurso docente de la clase magistral. Para ello, específicamente se estableció una serie de categorías en ese discurso, se describieron las estrategias argumentativas (que se dirigen a la razón) y las estrategias de cortesía lingüística que regulan la interacción. Por último caracterizamos la naturaleza macroestructural de la clase magistral.

Los fundamentos teóricos

La clase magistral es una modalidad de transmisión de conocimientos. Esta transmisión constituye en sí una forma de comunicación. Por ello, sentamos los fundamentos teóricos en tres grandes áreas: En el contexto general de la Acción Comunicativa, en el contexto Retórico-Argumentativo y en el contexto Institucional. Esto quiere decir, que es insuficiente estudiar el discurso docente sólo desde la argumentación propiamente dicha, sino que hay que extender ese estudio a otros aspectos que incluyen los elementos reguladores de la interacción comunicativa.

La metodología en este trabajo fue de carácter cualitativo. Utilizamos técnicas de recolección de información propias de este tipo de investigación como lo son el “vagabundeo”, entrevistas a los profesores y la observación que fue realizada en clases impartidas por profesores incluyendo las grabaciones de sus clases. Trascibimos los datos utilizando criterios estándar. La categorización de los mismos se concretó en tres aspectos: los argumentos de autoridad, los argumentos de poder, y los recursos lingüísticos reguladores de la acción comunicativa. Luego procedimos al análisis de los datos siguiendo los criterios de la saturación teórica. También hemos analizado la macroestructura de las clases magistrales que constituyen los datos de esta investigación.

En el análisis de los datos, quedó confirmada la presencia de las categorías argumentativas previstas y además surgieron otras que pudieran enriquecer el estudio de la argumentación en la clase magistral. Vimos la importancia

que cobran las estrategias de participación, complicidad y solidaridad entre el profesor y su audiencia.

Hemos llegado a plantearnos algunas conclusiones a través de reflexiones extraídas del corpus de datos de esta investigación. Una de ellas ha sido efectuar una aproximación entre el discurso que se da en las clases y el género que en retórica se denomina epidíctico dada la escasa participación de la audiencia (los estudiantes), su aquiescencia casi obligada y la ausencia de debate. Por otro lado, también hemos reflexionado a través de la Teoría de la Acción Comunicativa que en el discurso docente de la clase magistral, la argumentación por sí sola no convence. Hace falta motivar para convencer y facilitar un flujo de intersubjetividad entre participantes como elemento crucial.

Los aspectos reguladores de la comunicación

Desde el punto de vista de la interacción comunicativa es necesario predisponer al auditorium para la recepción del discurso, para valorar los argumentos y motivarle a aceptar sus conclusiones. La retórica clásica utiliza una serie de estrategias de “acercamiento” entre el orador y su audiencia, las cuales se ponen de manifiesto en la importancia que da al exordio. En el exordio, dicen los clásicos, el orador hace su presentación como una persona honrada, de buen talante. La retórica lo llama *captatio benevolentiae*. La idea es que convencer no sólo es fruto de argumentar sino que como acabamos de decir, también hay que predisponer al auditorium a recibir los argumentos y al final rematar la argumentación con una buena síntesis. De aquí que en el exordio, el orador (el profesor) anticipa no solo la organización del tema de su clase sino que da muestras de un talante especialmente agradable, no impositivo, tolerante, y desliza sutiles formas de convivencia con el auditorium. En todo ello, la cortesía cumple un papel crucial.

Las formas de cortesía deben formar parte de la cadena argumentativa, aunque sea interrumpiendo el razonamiento y además, constituyen una estrategia óptima para atraer la disposición al auditorium. El psicólogo social americano, Goffman (1981) introduce el concepto de “face” para hacer referencia a la imagen o imágenes con que se puede presentar un interlocutor a lo largo de su discurso. La imagen o imágenes que adopta cada participante son señales lingüísticas y sobre todo paralingüísticas. Goffman considera que las interacciones se organizan en marcos de carácter social y cognitivo que constituyen tipos de interacción con un cierto carácter ritual.

Brown y Levinson (1987) han hecho una sistematización de las estrategias de cortesía lingüística que cada enunciante utiliza para “salvar la cara” de su interlocutor. Por una parte, refuerza la imagen de éste y da muestras de aprecio hacia su persona; por otra parte, suaviza o atenúa expresiones que pueden resultar incómodas o claramente agresivas para el otro. Cada interlocutor, por lo tanto, maneja dos imágenes: una “abierta” (positiva) y otra de “escudo de protección” (negativa).

Tal como lo señala Haverkate (1994): la necesidad de ser cortés aumenta en la medida que la distancia que separa a los interlocutores es mayor. Aumenta también en la medida que es mayor el poder del interlocutor o, lo que es lo mismo, su capacidad de imponer. Todo esto nos lleva a concluir que la cortesía lingüística es considerada plenamente como mecanismo comunicativo.

Por otra parte, Habermas (1979) ha elaborado los presupuestos de la acción comunicativa: presupuestos estrictamente lingüísticos y sociales. Habermas los llama "presupuestos de pretensión de validez recíprocos". Aunque él pareciera enfatizar en los primeros, en realidad el fundamento de su análisis de la competencia comunicativa reside en el de los actos de habla -enunciados- y las condiciones que deben satisfacer para lograr su finalidad última: hacer comprender.

Contexto Retórico-Argumentativo

Los orígenes de la Retórica se remontan a Aristóteles (siglo III AC, ed. 1999) y Cicerón (siglo I AC, ed. 1997). Entre los autores modernos que siguen esta tradición citaremos a Perelman, Olbrechts- Tyteca (1989), Albaladejo (1989) y Plantin (1998).

La retórica considera a la argumentación como el elemento esencial del discurso en el que se aducen razones convincentes y se refutan las tesis del adversario; su finalidad es persuadir al destinatario. Todos los autores que desde un punto de vista retórico, filosófico o lingüístico se han interesado por la argumentación desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, han tratado de formular su propia definición de argumentar. Sin entrar en detalles, lo que dicen es que con sus argumentos el orador trata de conseguir la adhesión de los oyentes a sus ideas; que, por el mero hecho de argumentarlas, busca excluir otras ideas alternativas; que el orador quiere compartir, llegar a un acuerdo sobre la tesis que expone. La retórica no solamente trata de seleccionar ideas convincentes, de expresarlas de manera convincente o de organizar el discurso, sino que además se preocupa como ya hemos dicho, de ganar la voluntad del auditórium.

La clase magistral: entre la retórica clásica y la universidad moderna

Ana Cross (2003: 43-44), caracteriza la clase magistral como un género discursivo que se produce en el marco de la institución universitaria, donde se otorga una autoridad al enunciador, considerado experto, que se sitúa en un estatus superior al del destinatario, lo cual permite que gestione el discurso y que imponga unas normas aceptadas por los estudiantes.

Prégent (1990), establece una distinción entre los tres métodos de enseñanza universitaria más comunes: la exposición magistral, la discusión o trabajo en grupo y el aprendizaje individual. Por lo que respecta al primero, diferencia dos tipos de exposiciones magistrales: las exposiciones formales como la conferencia, sin intervención del público, y las exposiciones

menos formales, como la clase magistral universitaria. El nivel de formalidad de esta última depende de los profesores y también de la temática, pero en ella se permite (e incluso se fomenta) la intervención de los alumnos. En este sentido, puesto que en la clase magistral el profesor detenta la palabra, se trata de un discurso monogestionado; con todo, los estudiantes pueden participar en momentos diferentes e interrumpir las explicaciones del profesor para formular preguntas y comentarios.

En este contexto psico-social de la interacción, es obvio que el discurso esté condicionado por el estatus social y rol asimétrico del profesor frente a los alumnos. Es innegable la autoridad de los profesores porque gozan de prestigio del saber que le concede su rol profesoral. No solo esto, sino que el profesor tiene además, el poder que le confiere la institución de aprobar y de reprobar.

La clase universitaria magistral en ciencias sociales

El presente estudio se ha realizado sobre las clases magistrales de profesores de Ciencias Sociales. Hemos dejado de lado el análisis de profesores de Ciencias de la Naturaleza. Existen algunas diferencias en el lenguaje y tipo de razonamiento que se da en las Ciencias Sociales frente al de las Ciencias Naturales. El contexto escolar-universitario y el comunicativo-interlocutivo del habla profesoral son idénticos pero el contexto expositivo-argumentativo es, sin embargo, diferente. Guarda relación con el concepto de verdad y de los procedimientos para alcanzar la evidencia de la verdad. O, si se quiere, con el concepto de comprender y lo que se ha denominado, pretensión de alcanzar comprensión.

La verdad matemática o física no es de la misma naturaleza que la que se alcanza en Ciencias Sociales. Allí, en base a unos postulados o axiomas se construye un edificio lógico-racional en que cada paso es objeto de una demostración. Los postulados de Euclides de la geometría son un magnífico ejemplo. Las Ciencias Sociales están construidas, por seguir la idea de Aristóteles, sobre lo verosímil; es decir, lo consensuado, lo que las personas interpretan de manera razonable, sobre valores y normas y metas sociales. Las Ciencias Sociales se construyen sobre definiciones, históricamente establecidas, corregidas repetidamente, y cuyo último criterio de exactitud es su vigencia académica. Puesto que trabajan sobre conceptos no hay nada que demostrar (Perelman, 1989) en sentido estricto, aunque a veces por abuso de lenguaje se use este término. Lo que hay que conseguir es una adhesión a las ideas y a sus consecuencias, aceptar que es razonable (en el sentido de que se dan razones plausibles) y compartido. Para lograrlo hay que argumentar. El valor de "verdad" de las proposiciones del profesor procede de su autoridad profesoral, la cual se fundamenta en el saber acumulado dentro de la disciplina. Las definiciones, no se olvide, son un argumento de este tipo ya que se supone que han de aceptarse como punto de partida. Si no, toda la argumentación que se sigue queda en suspenso.

La argumentación como acción

Perelman et al (1989), sostienen que un argumento es un acto de habla. Y ¿qué es lo que esencialmente busca/consigue el discurso que se profiere en la clase magistral? La respuesta la tomamos de Habermas (1979): "la acción comunicativa está encaminada a comprender". En su artículo sobre la Pragmática Universal, ha elaborado los presupuestos de esta acción comunicativa a los que ya hemos aludido. El citado autor, asegura que el lenguaje (profesoral, por ejemplo) se sitúa en dos niveles simultáneamente: uno, el nivel del contenido que se quiere transmitir, realidades que se quiere hacer comprender; dos, el nivel intersubjetivo, que establece una relación entre hablantes (entre profesor y alumnos) motivando a la aceptación de lo dicho. No son dos aspectos tan distintos como a primera vista pudiera parecer. Los profesores, comunican no sólo realidades, sino que comunican sus propias experiencias de reconstrucción de esas realidades. Por su parte, los alumnos tienen acceso a nivel intersubjetivo, (el segundo nivel del que hablamos) a aquellas experiencias.

La transmisión de esta experiencia, añadida a la comprensión del contenido, refuerza la comprensión que el profesor busca. Creemos interpretar adecuadamente a Habermas (1979), si afirmamos que él encuentra la clave de la transmisión convincente de la experiencia del profesor en la fuerza ilocutiva de sus actos de habla. Su idea, traída a nuestro tema de la clase magistral, es que no se trata sólo de la comprensión gramatical (de un enunciado). Con un acto ilocutivo (una frase afirmativa, interrogativa, condicional,...) "el profesor hace una oferta que puede ser rechazada o aceptada". Todo esto abre, como se ve, un inmenso panorama para el estudio de la prosodia y las formas paralingüísticas del discurso profesoral (los aspectos no verbales de su comunicación) que son otra manera de diferenciar entre si los actos ilocutivos.

La distinción que establece Habermas (1979), entre actos de habla institucionalizados y no institucionalizados tiene, en la misma línea, una repercusión importante para el tema de la clase magistral. El se pregunta cómo es posible que el oyente (el estudiante) puede ser movido a confiar en el profesor y en lo que dice (el tema, el saber que trasmite). El profesor obligaría a aceptar determinada doctrina porque tiene un poder temible: aprobar o reprobar. Tampoco cabe duda que la falta de sentido crítico, la ignorancia y el consenso sobre la institución escolar como fuente de conocimientos está determinando la actitud confiada y receptiva de los estudiantes. Pero el oyente-estudiante es, o debe ser, alguien que reacciona a lo que escucha, asintiendo o disintiendo. En el caso de que acepte, es cuando la pregunta de Habermas (1979), cobra su pleno sentido. Lo que él propone es que hay una condición esencial para el éxito del discurso profesoral (como acto de habla) y es que el profesor asuma un compromiso específico con lo que dice.

Sólo así el estudiante podrá confiar en él. Un acto de habla profesoral cuenta como una aserción, como una duda, como un condicional si el hablante se compromete con lo que afirma, deja en el aire su proposición o la somete a condiciones. Compromiso significa que, en cada caso, el profesor está dispuesto a asumir las consecuencias de su afirmación, de poner algo en tela de juicio o de augurar condiciones de su realización.

El carácter dialógico-conversacional de la clase magistral

La clase magistral tiene un carácter dialógico, es decir, está estructurada con la mira puesta en que el estudiante asimile los temas del curso. Es otra manera de enunciar la tesis de Habermas (1979), de que la clase magistral es una acción que busca la comprensión de los oyentes. La selección sucesiva de los temas, su encadenamiento, su desarrollo concreto, las conclusiones parciales y finales, todo ello está elaborado hacia la comprensión del auditorio. Sin embargo, es esta una actividad con escasa participación de los estudiantes. Por eso hemos calificado la clase magistral como "discurso monogestionado". La postura de pasividad en los estudiantes es fruto de la socialización para la institución escolar construida en los años anteriores a la educación superior, que les dicta como norma aceptable no importunar para no ser importunados, no cuestionar para no ser cuestionados.

Como consecuencia de ello y, también por el saber que posee, el profesor adopta generalmente un tono de exposición agradable y familiar. Habla a convencidos, a un público conquistado. A esto es a lo que nos referíamos al calificar su discurso de epidíctico: más parecido al de una conversación amistosa, algo condescendiente, que al de una solemne lección magistral que marca las distancias. Esto es al menos lo que se desprende del corpus de los discursos de los profesores que hemos analizado. Nos ha llamado la atención lo cercanos que se muestran estos profesores a su auditorio. Sus exposiciones están salpicadas de detalles de manifiesta complicidad. No solamente porque recurren con frecuencia a estrategias de acercamiento sino porque provocan la risa con sus ironías, buscan acuerdos implícitos con sus preguntas, llaman la atención amablemente. En una palabra, la argumentación, en si misma, tiene un componente de acercamiento entre personas: excluye la imposición doctrinal que el profesor, desde su cátedra, podría establecer. Apelar a la razón quiere decir abrirla a los caminos de la libertad.

Referencias

- Albaladejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid, Síntesis.
- Aristóteles. (1999): *Retórica*. Madrid, Gredos.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cicerón. (1997). *El orador*. Madrid. Alianza.
- Cross, A. (2003). *Convencer en Clase: Argumentación y Discurso Docente*. Barcelona. Ariel Lingüística
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Londres: Basil Blackwell.
- Habermas, J. (1979). *What is Universal Pragmatics?* En Communication and Evolution of Society. London: Heineman.
- Haverkate, H. (1994). *La Cortesía Verbal. Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, Ch. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Prégent, R. (1990). *La preparation d'un cours*. Montréal: Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal.